



L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali

► To cite this version:

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali. L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone. *Faits de langues*, 1997, n°9, pp.201-211. halshs-00117228

HAL Id: halshs-00117228

<https://shs.hal.science/halshs-00117228>

Submitted on 30 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Morgenstern A., Sekali M. (1997) L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone. *Faits de Langues n°9* (La préposition : une catégorie accessoire ?) Ophrys. p. 201-211.

L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone

ALIYAH MORGENSTERN, MARTINE SEKALI

L'objectif de ce travail¹ est de faire un relevé et une analyse des prépositions telles qu'elles apparaissent de façon diachronique dans le corpus de Léonard, un enfant francophone, en début d'acquisition du langage. On analysera la forme de sélection qu'opère l'enfant. En effet, il entend toutes les prépositions, que ce soit dans le langage qui lui est adressé, dans les conversations entre adultes ou entre enfants plus âgés qui l'entourent. Cependant il choisit d'abord de n'en répéter (et de ne s'en approprier) que quelques unes (*pour, à, de, avec, dans*), et ceci dans un ordre particulier.

A partir de ces données et de l'analyse en contexte des marqueurs, nous tâcherons de formuler des remarques comparatives sur l'emploi des prépositions retenues et sur la fonction que l'enfant leur confère

- d'une part sous l'angle de la construction linguistique et donc de l'appropriation du langage par l'enfant

- et d'autre part sous l'angle de l'activité de représentation, et la mise en relation par l'enfant de ses propres représentations avec celles des autres. C'est effectivement cette forme de repérage qui prévaut dans les débuts de l'acquisition du langage et non les repérages spaciaux, comme cela peut être le cas dans la phylogénèse des langues.

¹Nous remercions Laurent Danon-Boileau pour les échanges enrichissants que nous avons eus lors de l'élaboration de cet article.

OBSERVATIONS D'ENSEMBLE

Léonard a été filmé pendant vingt mois en milieu naturel (chez lui avec ses parents) une fois par mois pendant une heure. Le corpus a ensuite été entièrement transcrit. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous restreindre à la période qui s'étend de 1;08 à 2;04, ce qui représente un peu plus de huit heures d'enregistrement, afin d'étudier la mise en place des premières prépositions. Afin de situer l'apparition de ces prépositions en rapport avec le développement du langage de Léonard, nous avons établi un panorama de ses acquisitions linguistiques majeures, que nous présentons dans le tableau suivant.

Panorama des acquisitions principales chez Léonard entre 1;08 et 2;04

Ce travail préliminaire nous a permis de relever que très peu de prépositions étaient employées avant l'âge de deux ans en français. On note les premiers emplois de *pour* à 1;08, de *à* à 1;10, puis *dede* à 2;01 et *dans* à 2;02. D'autres prépositions (*chez*, *en*...) se mettront en place vers 2;06. Au fur et à mesure que la syntaxe de ses énoncés se complexifie, les formes deviennent de plus en plus nombreuses, et, à la fin de sa deuxième année, l'enfant manipule un nombre assez important de prépositions. Ces données corroborent en partie celles de François et al. (1977) que rapporte Hagège (dans ce recueil), mais contrairement à son analyse, nous pensons que l'apparition des premières prépositions autour de 20 mois (à partir du moment où l'enfant entre dans ce que l'on peut appeler la syntaxe, avec des énoncés à deux ou trois mots), et leur emploi systématique avant 2;06, est très précoce. En effet, les premières prépositions (*à* et *pour*) apparaissent chez la plupart des enfants à une étape où ils se concentrent sur l'acquisition progressive de la détermination nominale (avec des variations de voyelles à valeur casuelle), et ébauchent leur syntaxe. Ces prépositions font donc partie des premiers outils de grammaticalisation sélectionnés par les enfants, avant l'emploi des pronoms personnels, parfois avant l'emploi de l'accompli, des premiers adjectifs et des adverbes.

Il apparaît donc que, pour l'enfant, les prépositions ne sont pas une catégorie accessoire car elles deviennent très rapidement un élément essentiel de leurs énoncés. Cependant, toutes les prépositions ne jouent pas le même rôle, l'enfant sélectionne et s'approprie celles qui ont une fonction de relateurs "abstraites" (*à*, *de*, et *pour*) plutôt que celles qui désignent une direction spatiale ou temporelle (*vers*, *sur*, *sous*, *en*, et *puis*, *avant*, *après*...). Seule la préposition *dans* est utilisée relativement tôt, associée alors principalement à un souhait ou à une

opposition, et non pas dans le cadre d'un récit descriptif (à 2;02, Léonard demandant un baiser veut être *dans les bras*. Quand il est dans son bain, il refuse le shampoing qui pique les yeux et dit *pas dans les yeux*). Cette préposition, en outre, met en place des représentations de l'intérieur qui relèvent d'une problématique psychiquement très marquée, étroitement liée à la dyade mère-enfant.

Cette sélection des prépositions *à* et *pour* ne nous paraît pas arbitraire, et nous tâcherons d'en tirer des hypothèses sur l'importance stratégique de ces prépositions précocement sollicitées.

"A" ET "POUR" LES PREMIERES PREPOSITIONS DE LEONARD.

"Pour"

C'est la première préposition à apparaître dans notre corpus (dès 1;08), d'abord associée à un élément nominal (*pour papa, pour moi*), puis très rapidement à un verbe (*pour sauter, pour dessiner*). Elle intervient à un stade de l'acquisition du langage où l'enfant amorce une syntaxe à deux mots et s'exerce à la détermination nominale. L'observation des énoncés de Léonard en contexte montre que ses premières utilisations de la préposition *pour* répondent au besoin de désambiguïser un propos précédent:

1) (1:08, à table)

Père: Les belles saucisses!

Léonard: Donne

Mère: J'te l'ai donnée.

Père: Maman te l'a donnée, ouais.

Léonard: **Pour** papa

L'apparition de *pour* est issue ici d'une incompréhension du père et de la mère du *donne!* de Léonard, interprété comme *donne-moi*, alors que l'enfant souhaitait donner la saucisse à son père après son exclamation *Les belles saucisses!* Avec *pour papa*, Léonard désambiguïse le terme cible et explicite l'argument de *donne*. La préposition tend alors non seulement à définir une télélicité, mais à polémiquer sur son but dans un contexte de malentendu, d'incompréhension ou de conflit. Cette fonction argumentative de la préposition *pour* explique l'utilisation précoce de la configuration *pour* + verbe:

2) (2;02, L est tout nu sur son lit. Il saute et crie.):

Léonard: Maman, où il est le petit lit?

Mère: Le petit lit?
Léonard: **Pour** sauter

La préposition vient ici expliciter et argumenter la demande du lit par l'enfant, qui donne ses raisons, face à l'incompréhension de la mère. Il s'agit encore, avec *pour*, de reprendre une télicité et d'argumenter son but : c'est parce que je veux sauter que je veux le lit. Dans les contextes où elle apparaît chez Léonard, la préposition *pour* explicite toujours une intention préalable, non comprise ou non admise par son interlocuteur. Cette fonction est illustrée encore par l'exemple suivant:

3) (2;04, L est dans son bain):

Léonard: naprotita
 Mère: C'est quoi ça protita?
Léonard: La sortie bain
 (Il se lève et commence à grimper sur la baignoire)
 Mère: Tu veux la sortie de bain? Attends, attends!
Léonard: **Pour** cacher
 Mère: Pour te cacher?
Léonard: oui

L'objet sortie de bain et l'acte de se cacher sont reliés par *pour* à une même demande de l'enfant, le désir de l'acte explicitant le désir de l'objet: je veux ça parce que je veux faire ça. La préposition *pour* permet à Léonard d'argumenter la télicité de son énoncé *sortie de bain*.

Cette préposition s'avère donc essentielle à l'enfant à un stade où son expression est souvent mal saisie, et, de façon intéressante, on pourrait avancer l'idée que les fonctions métalinguistiques et argumentatives des outils langagiers s'imposent avant même que ne soit acquise la maîtrise de la simple référenciation. Dans l'échange suivant, la préposition *pour* est utilisée dans un récit et non dans une demande:

4) (2;03)

L: Maman, ya pas lu, ya pas de ya pas la crèche/
 M: Y'a pas quoi?
L: ya pas craies
 M: Craie?
 A: A la crèche.
L: de craies, **pour** dessiner
 M: Ah bon? Y'a pas d'craie pour dessiner à la crèche.
L: non

Léonard est ici encore confronté à l'incompréhension de sa mère, et utilise *pour* afin d'explicitier, de revenir sur une représentation linguistique préalable. *Pour dessiner* désambiguïse l'objet craie par sa fonction, mais aussi redéfinit l'objet de son discours, argumente son intention de signification. On notera que

c'est au même âge (2.03) qu'apparaît chez Léonard la préposition *avec*, qu'il utilise également pour désambigüiser la référence d'un objet (paquet) en lui attribuant une propriété discriminante (avec des fleurs):

5) (2.03. Léonard montre un paquet au dessus de l'armoire)

Léonard: Oh!

Mère: Qu'est-ce qu'il y a là-haut?

Léonard: Donne la photo **avec** des fleurs

Mère: C'est pas une photo, c'est un paquet.

Les premiers *pour* de l'enfant sont ainsi utilisés dans leur fonction d'argumentation d'une visée affective ou linguistique dans des contextes d'incompréhension ou de conflit. *Pour* se distingue alors franchement de l'autre préposition précoce de ce corpus: *à*, qui apparaît chez Léonard dès l'âge de 1 an et 10 mois.

"à"

1) (1;10)

L: Billes, des billes

M: Des billes?

L: billes

L: c'est à moi les billes , épas les billes

Il hurle, c'est donc difficile de distinguer les phonèmes.

L: xxx billes xxx

M: Qu'est-ce que c'est cette histoire de billes?

L hurle

L: xxx pas billes non

M: Mais pourquoi tu te mets en colère? T'es en colère Léonard?

Cris

L: billes, où elle est les billes, billes!

M: Mais elle est perdue la bille. Elle est perdue, elle est partie. On sait pas où elle est.

Dans cet échange, les billes absentes sont l'enjeu d'une colère de Léonard. En disant *c'est à moi les billes*, l'enfant n'oppose pas le moi à un autre, mais réaffirme une propriété inhérente de l'objet billes. Prédiquer l'appartenance revient ici à prédiquer le devoir d'être là, à ma disposition, comme si attribuer cette propriété aux billes visait à rétablir leur existence. La préposition *à*, contrairement à *pour*, ne vise pas à argumenter la cible, le but de l'objet, mais à redéfinir dans un contexte conflictuel une propriété de l'objet. Cette préposition apparaît ainsi de façon récurrente dans des contextes où l'objet est indûment absent ou mis hors de sa portée. De même dans les énoncés suivants:

2) (2:00)

Mère: Soigne-moi. Je suis malade.
 (L sort les suppositoires de leur casier)
 Ah non non, tu vas pas faire...
 (Elle rit).
 Non non non je suis malade mais j'veux pas d'suppo.
 (Elle les jette.)
Léonard: ah! ah! **c'est à moi**, c'est à moi!
 (Il cherche le suppositoire.)

Il ne s'agit pas pour Léonard d'instaurer une relation d'appartenance (il n'est pas propriétaire des suppositoires), ni d'identifier leur cible (les suppos ne lui sont pas destinés) mais de reprendre une propriété des suppositoires, celle d'être à la disposition du docteur (c'est-à-dire lui), pour justifier que la mère doive les lui rendre. Ici encore, la fonction de la préposition *à* est argumentative: de l'inhérence réaffirmée d'une propriété découle logiquement un devoir de présence de l'objet.

La scène suivante illustre bien le fait que, d'une part, cette préposition intervient dans le cadre d'un conflit, et d'autre part, qu'elle permet à l'enfant énonciateur de prendre acte de ce conflit et de le résoudre par une logique biaisée:

3) (2.02. Léonard est dans le bain. Ariane, une amie de son père, entre dans la salle de bain).
Ari: Oh le petit prince!
M: La petite barbiche! Tu dis bonjour à Ariane Léonard, tu fais un bisou?
 (L bat des pieds.)
L: Pas beau!
Ari: Pas beau! Méchant! Vilain!
 (L crie et éclabousse).
M: Ah non, ne l'arrose pas! Elle a un anorak mais faut pas exagérer.
L: Pas beau!
 (Il continue à éclabousser).
M: Non non Léonard, tu arrêtes.
L: **C'est à moi le bain!**
M: Mais oui c'est à toi, ne t'inquiètes pas. Ariane elle va pas aller dans ton bain.
 (Ariane sort).

(plus tard)

Ari: Et qu'est-ce que je vois sur tes fesses? Ouh je vois quelque chose qui va, qui va ravir...
M: C'est un grain de beauté.
Ari: Qui va ravir les jeunes femmes un peu plus tard Léonard.
L: **C'est à moi les fesses!**

Ari: Oui, les fesses sont à toi et le grain de beauté est à toi et ça va beaucoup plaire plus tard, beaucoup.

Il est clair dans ces derniers exemples que l'enfant réagit aux intrusions d'Ariane comme à une dépossession, non des objets eux-mêmes, mais de sa liberté à en disposer à sa guise: le bain étant son lieu, il s'affirme libre de refuser l'entrée d'Ariane, de même qu'il interdit à Ariane de discourir sur son grain de beauté en arguant de l'intimité de ses fesses.

Dans les énoncés en *à moi*, la préposition *à* apparaît comme le rétablissement polémique d'une propriété des objets décrits comme 'étant à ma disposition', ce qui permet à l'enfant énonciateur de réaffirmer, dans nos exemples: le devoir de présence des billes, son rôle de docteur, son intimité inviolable. L'enfant avec *à* se pose comme metteur en scène, maître du monde, en prétextant une propriété inhérente de l'objet ou en reprenant une logique interne au discours: "je prétends que j'en dispose, que l'objet me revient par nature".

D'autres noms ou pronoms apparaissent également (bien que moins nombreux) après *à*:

4) (1.10, Léonard est à table)

Père: C'est bon la boulette Léonard? C'est bon?

Aliyah: Je peux l'avoir? Tu me la donnes?

(Elle touche l'assiette de L. L fait oui de la tête.).

Tu es trop gentil.

Léonard: Avoir. **A toi**.

Aliyah: Elle est à moi la boulette? Je peux la manger? Non! Elle est à toi.

Léonard: non

Léonard ici reprend son *oui* préalable et réaffirme, devant l'incrédulité de A, que la boulette lui revient de façon inhérente: "je prétends que c'est une propriété de la boulette que de te revenir". Dans l'exemple suivant:

5) (1.10, regardant des photos)

Père: Ça c'est les jambes **de** maman.

Léonard: Jambes, **à maman les jambes**.

on observera le passage de *de* à *à*. Ce type de transformation (remplacement de la préposition, modification de la syntaxe) opérée par l'enfant montre qu'il construit un système différent de la norme adulte. Ces deux marqueurs peuvent tout à fait être qualifiés de "relateurs" mais ils ont des fonctions différentes: en début d'acquisition *à* permet de mettre en évidence une relation à revendiquer ("c'est à moi le bain") alors que *de* met à jour une relation sans enjeu particulier ("un jeu de cartes"). Léonard se pose ici comme énonciateur prédicateur: "je pose, après papa, une propriété de ces jambes".

A ET POUR DEUX PREPOSITIONS COMPLEMENTAIRES

L'échange suivant illustre parfaitement les problématiques respectives résolues par l'emploi des prépositions *à* et *pour*:

1) (2.01) Léonard a donné un bonbon imaginaire à Aliyah. Sa mère lui propose un vrai bonbon):

Mère: Il m'en reste plus qu'un! Un seul bonbon c'est pour toi.

Aliyah: Euh, c'est pour moi le bonbon. C'est pour moi!

Léonard: **A moi .**

A: Ah!

L: **C'est pour moi.**

A: T'es sûr?

L: C'est moi Léonard, **c'est à moi!**

(A le regarde d'un air suppliant).

L: **C'est pour moi.**

Deux télicités sont ici en conflit sur le destinataire du bonbon: celle de la mère (qui attribue le bonbon à Léonard: *c'est **pour** toi*), et celle d'Aliyah (*c'est **pour** moi*). Léonard nous propose, pour résoudre ce conflit, une alternance intéressante de *à* et de *pour*. Par l'utilisation de la préposition *à*, il redéfinit une propriété acquise et inaliénable du bonbon, celle de revenir à Léonard. Cette propriété est issue de la télicité posée préalablement par la mère. L'enfant ici prédique une propriété à l'objet bonbon. En revanche, la préposition *pour* permet à l'enfant de résoudre un conflit sur le destinataire du bonbon: elle vise à l'identification argumentée du but d'une télicité. L'enfant reprend d'abord la distribution de sa mère, puis, après la réaction incrédule d'Aliyah, (*t'es sûr?*) il est contraint de réaffirmer son identité (équation Léonard = moi) afin de rétablir la propriété du bonbon (être à moi), pour qu'enfin le destinataire "légitime" de ce bonbon soit suffisamment argumenté.

Il apparaît ainsi que les deux prépositions *à* et *pour* ont des portées différentes: *à* thématise l'objet par une redéfinition polémique de l'une de ses propriétés inhérentes, alors que *pour* thématise le destinataire de l'objet.

Le discours de Léonard s'enrichira progressivement d'autres prépositions (principalement *de*, *dans*, *sur* et *chez*, entre 2;06 et trois ans), et ses emplois mêmes de *à* et *pour* seront plus volontiers génériques à mesure qu'il maîtrisera les opérateurs du récit, tout en maintenant leurs fonctions linguistiques respectives, avec des constructions telles que *pâte à modeler*, *rouge à lèvres*, etc. où le nom à gauche de la préposition est thématisé, et sa référence restreinte par une propriété inhérente, mais cette fois sans conflit préalable, et pour une détermination interne.

Les prépositions précoces *à* et *pour* ont donc une importance stratégique qui peut expliquer leur apparition antérieure à celle des prépositions à valeur plus descriptive, telles que les prépositions spatio-temporelles.

CONCLUSION

La préposition, qui apparaît précocément en cours d'acquisition du langage, n'est pas une catégorie accessoire. Elle est utilisée par l'enfant dès qu'il amorce une syntaxe à deux mots, et s'avère essentielle à deux niveaux. D'une part, elle permet à l'enfant de reprendre et de déterminer une représentation mal interprétée par son interlocuteur. Les prépositions *pour* et *à* introduisent ainsi (comme nous l'avons observé dans les énoncés de Léonard) une nouvelle détermination des objets, par l'identification de leur cible ou de l'une de leurs propriétés inhérentes. A un stade où précisément l'enfant met en place son système de détermination nominale, ces prépositions contribuent de façon privilégiée à "éliminer de l'indétermination". D'autre part, ce sont les prépositions à fonction métalinguistique qui prévalent, et l'on constate que l'enfant acquiert très rapidement les outils qui lui permettent d'articuler ses propres représentations à celles d'autrui. Les prépositions précoces telles que *à* et *pour* sont sollicitées pour leurs valeurs argumentatives et pragmatiques: il s'agit pour l'enfant d'argumenter une intention préalable de signifier ou de faire. Dans un contexte où la référenciation proprement dite n'est pas tout à fait en place, où les conflits d'intentions, le malentendu et l'ambiguïté sont constants, les outils linguistiques de reprise, de post-détermination et d'argumentation se révèlent en fait essentiels à la continuité des échanges et du processus d'acquisition du langage.